
« Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves »

Monique Brodeur, Colette Deaudelin et Marc Bru

Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, n° 1, 2005, p. 5-14.

Pour citer ce document, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/012355ar>

DOI: 10.7202/012355ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Le développement professionnel des enseignants :

apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves

MONIQUE BRODEUR, professeure
Université du Québec à Montréal

COLETTE DEAUDELIN, professeure
Université de Sherbrooke

MARC BRU, professeur
Université de Toulouse-Le Mirail

Depuis déjà quelques années, que ce soit sur le plan international ou national, les travaux sur la profession enseignante ont insufflé à celle-ci un nouveau souffle, comme le rapporte le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2004). Ainsi, la spécificité de la profession désormais établie, le rôle des enseignants apparaît à la fois dans toute sa simplicité et sa complexité : enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves.

Apprendre à enseigner requiert de la part de l'enseignant d'apprendre à répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves qui lui sont confiés. Il s'agit d'un apprentissage particulièrement complexe, notamment en contexte d'intégration scolaire (ministère de l'Éducation du Québec, 1999), contexte qui prévaut dans plusieurs pays occidentaux. Ainsi, les enseignants se voient confrontés à des problèmes pour lesquels ils n'ont pas toujours été formés initialement. L'apprentissage des enseignants doit donc s'échelonner du début de leur formation initiale jusqu'à la fin de leur carrière, contribuant au développement de leur identité professionnelle (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999). Cet apprentissage tout au long de la carrière correspond, en fait, à une démarche de développement professionnel. Une telle démarche au Québec, depuis la prescription par le ministère de l'Éducation d'un référentiel de compétences à développer pour la formation initiale en enseignement (MEQ, 2001), devient donc mieux balisée quant aux buts poursuivis. Par ailleurs, si les travaux de recherche menés à ce jour ont permis de faire avancer l'état des connaissances sur ce sujet étroitement lié à l'amélioration de la réussite scolaire, plusieurs dimensions des processus inhérents à cet apprentissage demeurent à élucider (Borko, 2004).

Afin de mieux comprendre le développement professionnel des enseignants sous l'angle de l'innovation, des interventions et des apprentissages, ce numéro thématique regroupe des travaux de chercheurs européens et canadiens. Avant, toutefois, de présenter ces travaux, il importe de définir plus précisément la problématique dans laquelle ils se situent.

Développement professionnel des enseignants : problématique

Le développement professionnel des enseignants est devenu un sujet très présent dans les écrits scientifiques et professionnels en éducation, de même que dans les écrits de différentes instances décisionnelles ou consultatives préoccupées par la formation à l'enseignement. Dans la pratique, les enseignants s'engagent dans différentes démarches sur divers thèmes, de façon informelle ou formelle, dans le cadre de projets strictement professionnels ou de recherche.

Aussi, compte tenu de cette attention accrue portée au développement professionnel, tant dans les écrits que dans la pratique, il y a lieu d'apporter quelques éclaircissements. Ainsi, quel est le sens donné au développement professionnel ? Quel rôle joue-t-il dans le contexte actuel de changement et d'innovation ? Et quel apport peut-il tirer de la recherche ? La section suivante traite donc du concept même de développement professionnel, du développement professionnel en contexte d'innovation et, enfin, du développement professionnel en lien avec la formation et la recherche.

Le concept de développement professionnel

Plusieurs chercheurs ont à ce jour proposé différentes définitions du développement professionnel. Au moins deux perspectives peuvent être dégagées des écrits. L'une, développementale, associe le développement professionnel au cheminement dans la carrière enseignante. Par exemple, Fessler (1992) suggère un développement selon les étapes suivantes : formation initiale, entrée dans la profession, consolidation des compétences, enthousiasme, frustration, stabilité, désengagement et départ de la profession. Une autre perspective, professionnalisante, définit le développement professionnel sous l'angle de l'apprentissage, considéré le plus souvent comme processus et produit, en formation initiale ou continue. Dans cette perspective, Day (1999) stipule qu'il s'agit d'un :

processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle (p. 4)¹.

Parallèlement à ces définitions, les écrits sur le développement professionnel des enseignants recèlent de nombreux glissements conceptuels. À titre d'exemple, les expressions « développement professionnel » et « formation continue » des

enseignants sont souvent confondues. En effet, plusieurs écrits portant sur le développement professionnel traitent en fait de formation continue, c'est-à-dire des interventions susceptibles de favoriser le développement des enseignants ou leurs apprentissages. Un numéro thématique sur les perspectives internationales relatives au développement professionnel des enseignants, sous la direction de Killeavy (2001), témoigne de cette situation.

Comme le rapporte Day (1999), le développement professionnel est rendu possible par les expériences d'apprentissage naturelles de même que par celles conscientes et planifiées. À ce jour, un nombre limité d'études a réussi à distiller les facteurs susceptibles de le montrer. Dans l'une de ces études, Garet, Porter, Desimone, Birman et Suk Yoon (2001) ont identifié trois caractéristiques des programmes de développement professionnel ayant un effet positif sur l'accroissement autorapporté des connaissances et des habiletés des enseignants de même que des changements dans leurs pratiques. Il s'agit de l'accent mis sur les connaissances liées au contenu, des occasions d'apprentissage actif et de la cohérence avec les autres activités d'apprentissage. Enfin, bien que des standards aient été proposés pour favoriser le développement professionnel des enseignants par le National Staff Development Council's (Elmore, 2002), les preuves scientifiques permettant de vérifier leur efficacité demeurent encore en grande partie à établir (Chard, 2004).

Les démarches de développement professionnel sont entreprises en vue de bénéficier à la personne, à un groupe ou à l'école. Elles contribuent à la qualité de l'éducation dans la classe et dans le système scolaire (Day, 1999). De façon ultime, elles visent à soutenir l'apprentissage des élèves. Gersten, Vaughn, Deshler et Schiller (1997) précisent que pendant un bon moment, le développement professionnel visait à amener les enseignants à maîtriser des savoirs procéduraux, alors que de plus en plus les activités de développement professionnel visent à amener les enseignants à prendre conscience de leurs pratiques, des connaissances qui influencent leurs prises de décision et ce, en fonction des problèmes qu'ils rencontrent.

Les écrits consultés permettent donc d'observer une lecture plurielle relative à la nature du développement professionnel, aux conditions susceptibles de le favoriser, à ses finalités, de même qu'à ses fondements épistémologiques. Le présent thématique veut donc apporter une contribution quant à ces dimensions.

Développement professionnel et innovation

Le développement professionnel des enseignants est généralement vu comme une condition à l'introduction de changements en milieu scolaire. Si, à certaines époques, les changements consistaient en de nouveaux dispositifs d'enseignement, telles les technologies de l'information et des communications, ou en une mise à jour des programmes d'études, ceux que connaissent la plupart des pays occidentaux se révèlent beaucoup plus importants. Les caractéristiques communes aux réformes éducatives à travers le monde que relève Avalos (2002) témoignent de

l'ampleur de ces changements: une modernisation des systèmes ainsi que des contenus et des modes de gestion, la compétitivité comme un déterminant de la qualité, l'équité (une éducation de qualité pour tous), la formation à l'enseignement vue comme un continuum ainsi que la mise en œuvre d'un enseignement et d'un apprentissage actifs (reconsidération des fondements sur lesquels s'appuient l'enseignement et l'apprentissage). Woods (2002) montre jusqu'à quel point ces réformes se centrent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement en recourant à diverses expressions telles la communauté d'apprentissage, l'organisation apprenante et la société du savoir. Face à la multiplicité et à la rapidité des changements que le milieu scolaire doit introduire, Cumming et Owen (2001), selon un point de vue australien, soutiennent qu'il faut développer une « culture de l'innovation » chez les enseignants.

Or la culture de l'innovation ne devrait pas promouvoir l'innovation pour l'innovation, mais bien une innovation au service de l'apprentissage de l'élève. En ce sens, il devient urgent que les enseignants progressent dans leur développement professionnel en apprenant à distinguer les pratiques pédagogiques les plus favorables, en fonction de la nature des apprentissages à réaliser et des élèves à qui ils s'adressent. Mais qu'est-ce qui peut aider les enseignants à distinguer ces pratiques? Stanovich (2000), de façon non équivoque, rappelle l'importance de recourir à un modèle scientifique plutôt qu'à un modèle politique. Il incite donc les enseignants qui, tout comme les chercheurs, sont des pragmatiques engagés, à développer des pratiques prenant en compte les résultats de recherche. Ces résultats peuvent les guider dans la construction de pratiques adaptées, fondées, qu'ils peuvent ajuster et renouveler au fur et à mesure que progresse l'état des connaissances. Les enseignants apprennent ainsi à s'engager de façon éclairée dans des innovations au regard de l'éducation des élèves. Dans cette perspective, l'urgence de se pencher sur le développement professionnel des enseignants en contexte de changement ou d'innovation ne fait que s'accroître.

Développement professionnel, formation et recherche

La recherche constitue assurément l'une des avenues pouvant être d'une grande utilité pour la formation et le développement professionnel des enseignants. Elle occupe à cet égard une place importante en ce qu'elle participe aux quatre dimensions suivantes: formation à la recherche, formation par la recherche, formation pour une pratique s'appuyant sur la recherche et recherche sur la formation.

Dans un avis intitulé *Recherche, création et formation à l'université: une articulation à promouvoir à tous les cycles*, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 1998) présente une modulation graduée de cette articulation pour chacun des trois cycles universitaires. Ainsi, les objectifs visés en ce qui a trait à la formation à la recherche sont les suivants: au premier cycle, soit au baccalauréat, l'initiation à la recherche; au deuxième cycle, soit à la maîtrise, l'amorce de la formation au métier de chercheur; et au troisième cycle, soit au doctorat, la qualification

au métier de chercheur. Le Conseil supérieur de l'éducation recommande donc que la recherche soit présente au premier cycle dans tous les programmes universitaires, y compris par conséquent dans celui de la formation à l'enseignement. Il rappelle l'importance de la recherche pour la formation et l'importance de la formation à la recherche, que ce soit en vue d'une carrière professionnelle ou en recherche. En ce sens, tous les futurs enseignants devraient bénéficier d'une initiation à la recherche.

Outre cette nécessité d'une formation à la recherche, de plus en plus de programmes de formation à l'enseignement visent aussi une formation par la recherche. En effet, au Québec, le ministère de l'Éducation (2001), dans sa onzième compétence consistant à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », fait explicitement référence à la recherche. Les auteurs proposent la classe comme terrain de recherche, produisant des données dont l'examen permet l'amélioration des pratiques. Ils suggèrent de plus que les équipes pédagogiques s'appuient sur des démarches de recherche-action-formation ou de recherche collaborative pour étudier les pratiques. Enfin, les auteurs précisent qu'au terme de la formation, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure de repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources dont la littérature de recherche et les banques de données, ainsi que de réaliser des projets de recherche sur son enseignement.

Par ailleurs, l'enseignement auprès des élèves se doit d'être des plus efficaces. Mais qu'est-ce qui peut contribuer à rendre des pratiques efficaces? Nous savons que les pratiques sont influencées par les savoirs (Bandura, 1986; Pajares, 1992; Rokeach, 1980). Or, parmi les savoirs qui peuvent aider à rendre les pratiques efficaces, se retrouvent des savoirs savants, issus de la recherche. Certains chercheurs assurent qu'il est crucial, particulièrement pour l'aide aux élèves en difficulté, que les enseignants adaptent leurs pratiques de diagnostic, d'intervention et d'évaluation à partir de ces savoirs vérifiables (Fuchs et Fuchs, 1998; Gersten, Morvant et Brengelman, 1995; Gersten et Brengelman, 1996; Gersten *et al.*, 1997; Klingner et Hugues, 2003; Klingner, Vaughn, Hughes et Arguelles, 1999; Stanovich, 1994, 2000). Recourir à ces savoirs qui sont en évolution constante (Schulman, 1998; Wong, 1996) requiert cependant des habiletés spécifiques qui gagnent à être apprises lors de la formation initiale. Aussi, comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (1998), les futurs bacheliers doivent s'outiller de façon à pouvoir alimenter leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière grâce à ces connaissances issues de la recherche. Peut-on considérer une même obligation chez les enseignants d'expérience?

Enfin, la recherche sur la formation apparaît cruciale, voire urgente, afin que les formateurs puissent, à leur tour, appuyer leurs pratiques de formation sur des résultats empiriques, constituant en quelque sorte leur base de connaissances (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Wilson et Berne (1999) notent en effet que les recherches examinant les programmes de formation continue se limitent à recueillir le taux de satisfaction des enseignants. Rares sont les travaux

qui permettent de cerner les apprentissages faits par les enseignants en lien avec les interventions dont ils ont bénéficié. Pourtant, on ne peut se satisfaire en contexte de formation à l'enseignement des résultats de la recherche effectuée à d'autres niveaux scolaires. En effet, il faut s'interroger sur la transférabilité, au contexte de formation universitaire, des résultats de recherches portant sur l'apprentissage et la formation d'élèves du primaire et du secondaire. Tochon (2002) soulève très pertinemment la question des dérives inhérentes aux divers niveaux de transfert, qui supposent autant de niveaux de décontextualisation des savoirs produits par la recherche, lorsque l'on tente d'appliquer des savoirs produits par rapport à l'apprentissage des élèves (niveau 1), à la formation des enseignants (niveau 2), qui à leur tour sont invités à appliquer ces savoirs dans leur classe (niveau 3).

Quelles seraient les composantes de la base de connaissances utiles aux formateurs d'enseignants? S'intéresser au développement professionnel des enseignants, c'est investiguer l'évolution de leur pensée et de leur pratique. Bru (2001) met en effet en évidence la pertinence de recherches descriptives, explicatives et compréhensives de la pensée des enseignants. Il soutient aussi que l'étude des pratiques revêt encore une plus grande importance lors de l'introduction de réformes, vue comme un moment clé d'un système éducatif. Et il importe d'examiner les liens entre la pensée des enseignants et leur pratique, car des recherches à ce sujet ont produit des résultats non consensuels. Si toutes les recherches reconnaissent des liens entre ces deux aspects, la direction de ce lien ne fait toutefois pas l'unanimité. Pour certains, un changement sur le plan de la pensée des enseignants précède une modification de la pratique (Ertmer, Addison, Lane, Ross et Woods, 1999); pour d'autres, c'est la modification de la pratique qui influe sur la pensée des enseignants (Guskey, 1986, 2002). Pour d'autres encore, la direction du changement varie en fonction des personnes (Franke, Fennema et Carpenter, 1997). Une meilleure compréhension de ces processus peut certes guider les interventions visant à promouvoir le développement professionnel.

Les contributions²

Ce numéro thématique regroupe des travaux qui concernent, en contexte d'innovation, le développement professionnel des enseignants en situation de formation autant initiale que continue, en tenant compte de différents points de vue: celui d'enseignants et de formateurs d'enseignants. Le présent numéro aborde la pensée des enseignants sous l'angle des croyances et des conceptions. Il s'intéresse au processus d'apprentissage, notamment à partir du concept d'autorégulation de l'apprentissage. Enfin, il fait état de l'incidence de différents dispositifs de formation tablant sur les capacités de l'enseignant à autoréguler ses apprentissages ou encore sur d'autres dispositifs tel le mémoire professionnel et la pratique de l'écriture réflexive pour favoriser le développement professionnel d'enseignants.

Le présent numéro thématique regroupe sept articles. Parmi ceux-ci, cinq examinent l'incidence de différentes stratégies de formation sur le développement

professionnel d'enseignants. Un présente une recherche descriptive alors qu'un autre se penche sur le concept même de développement professionnel.

Premièrement, Bouissou et Aroq présentent une étude réalisée en France sur le développement des enseignants en formation, au sujet des rapports aux savoirs et des rapports à l'action à partir de mémoires professionnels. L'étude analyse le développement professionnel, en s'intéressant en particulier au rapport à l'action et au rapport aux savoirs formalisés.

Un deuxième article, celui de Brodeur et ses collaborateurs, rapporte une étude sur le développement professionnel d'enseignants de la maternelle au sujet de la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture. Il s'agit d'une démarche qui consiste en l'implantation d'un programme de prévention des difficultés en lecture, qui intègre le meilleur des approches globale et phonique. Les retombées chez des enseignants et leurs élèves sont rapportées.

Dans le troisième texte, Butler traite de l'autorégulation de l'apprentissage et de la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. Cet article examine l'interrelation entre l'autorégulation et l'apprentissage collaboratif dans le développement professionnel des enseignants. Pour commencer, un cadre théorique est établi afin de définir le développement professionnel chez les individus comme situé dans la pratique, au sein de communautés d'apprentissage collaboratif. Cette discussion fournit les balises pour décrire deux initiatives consécutives de développement professionnel dans lesquelles les enseignants ont cherché à traduire des principes éducatifs innovants dans la pratique. Un aperçu des deux projets est fourni, accompagné d'un rapport de résultats centrés sur l'enseignement de processus d'apprentissage, et sur *comment* les enseignants sont arrivés à changer leur pratique à travers leur participation à cette recherche collaborative.

Le quatrième article, écrit par Deaudelin et ses collaborateurs, traite de l'évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC, chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. Cet article examine l'évolution des pratiques d'enseignement et des conceptions relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et aux TIC, en lien avec deux perspectives principales de l'apprentissage: le béhaviorisme social et le néoconstructivisme, chez des enseignants du primaire participant à une recherche-action-formation visant à accroître leur recours aux TIC.

Le cinquième texte, de Tillema, rapporte une étude néerlandaise qui investigate la façon dont les formateurs d'enseignants sont engagés dans la promotion de l'autorégulation de l'apprentissage chez leurs étudiants. Cette étude a examiné, chez des formateurs d'enseignants, le sens que revêt pour eux une utilisation active des approches de l'autorégulation de l'apprentissage dans leur enseignement et leurs façons d'amener leurs étudiants à adopter un enseignement autodirigé durant leur stage en enseignement.

Dans le sixième texte, Uwamariya et Mukamurera contribuent à la clarification du concept de domaine du développement professionnel en enseignement en

fonction de deux perspectives théoriques : la perspective développementale et la perspective de la professionnalisation. La perspective développementale, associée à l'évolution de l'enseignant dans sa carrière de façon générale, décrit les événements liés au choix de carrière chez une personne depuis l'enfance jusqu'à l'âge de la retraite. La perspective professionnalisante considère le développement professionnel tantôt comme un processus d'apprentissage, tantôt comme des activités d'investigation et de réflexion auxquelles se livre l'enseignant.

Enfin, dans le septième texte, une étude de cas menée par Vanhulle vise à favoriser l'émergence du « je » professionnel en formation initiale. Le dispositif présenté vise le développement de la capacité des futurs enseignants à produire des discours en « je » dans lesquels ils énoncent des savoirs professionnels qu'ils s'approprient à la suite d'interactions sociales avec leurs pairs et leurs formateurs. L'auteure a analysé les écrits réflexifs contenus dans les portfolios de 18 étudiants suivis tout au long de leur formation initiale.

Notes

1. Traduction libre.
2. Nous tenons à remercier Mesdames Claudia Gagnon, doctorante, et Marie-Josée Charrette, professionnelle de recherche, ainsi que Monsieur Julien Mercier, stagiaire postdoctoral, pour leur contribution à la réalisation de ce numéro thématique.

Références

- Avalos, B. (2002). How do we do it? Global rhetoric and the realities of teaching and learning in the developing world. In C. Sugrue et C. Day (dir.), *Developing teachers and teaching practices: International research perspectives* (p. 181-198). Londres : Routledge Falmer.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 5-7.
- Chard, D.J. (2004). Toward a science of professional development in early reading instruction. *Exceptionality*, 12(3), 175-191.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- Cumming, J. et Owen, C. (2001). *Reforming schools through innovative teaching*. Proceedings of the Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA), Adelaide, Australie, 28-30 mars 2001. URL : http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Cummings-Owen_full.pdf
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York : National Commission on Teaching and America's Future.

- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.
- Elmore, R.F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington : Albert Shanker Institute.
- Ertmer, P.A., Addison, P., Lane, M., Ross, E. et Woods, D. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 54-72.
- Franke, M.L., Fennema, E. et Carpenter, T. (1997). Teachers creating change: Examining evolving beliefs and classroom practice. In E. Fennema et B. Scott Nelson (dir.), *Mathematics teachers in transition* (p. 255-282). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Fessler, R. et Christensen, J.C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston : Allyn et Bacon.
- Fuchs, D. et Fuchs, L.S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(3), 126-137.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. et Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Gersten, R. et Brengelman, S. (1996). The quest to translate research into classroom practice. The emerging knowledge base. *Remedial and Special Education*, 17, 67-74.
- Gersten, R., Morvant, M. et Brengelman, S., (1995). Close to the classroom is close to the bone: Coaching as a means to translate research into classroom practice. *Exceptional Children*, 62, 52-66.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D. et Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 466-476.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. 36-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Killeavy, M. (dir.) (2001). Professional development in teacher education : Some international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 1-251.
- Klingner, J.K. et Hugues, M.T. (2003). *Professional development in reading for special educators: Recommended practices*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Chicago, IL, avril.

- Klingner, J.K., Vaughn, S., Hugues, M.T. et Arguelles, M.E. (1999). Sustaining research-based practices in reading: A 3-year follow-up. *Remedial and Special Education*, 20, 263-274.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Pajares, F.M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Rokeach, M. (1980). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organisation and change*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York : Jossey Bass.
- Shulman, L.S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98, 511-526.
- Stanovich, K.E. (1994). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47(4), 281-291.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York : The Guilford Press.
- Tochon, F. (2002). *Tropics of teaching. Productivity, warfare, and priesthood*. Toronto : University of Toronto Press.
- Wilson, S.M. et Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad et P.D. Pearson (dir.), *Review of research in education* (p. 173-209). Washington : American Educational Research Association.
- Wong, B.Y.L. (1996). *The ABCs of learning disabilities*. San Diego, CA : Academic Press.
- Woods, P. (2002). Teaching and learning in the millennium. In C. Sugrue et C. Day (dir.), *Developing teachers and teaching practices: International research perspectives* (p. 73-92). Londres : Routledge Falmer.